

Daniel Fischer, Nadine Raschpichler

Nachhaltiger Konsum: (k)ein Thema für die Berufsbildende Schule?ⁱ

Abstract

Berufliche Schulen und vor allem Berufsschulen haben vornehmlich den Auftrag, Schülerinnen und Schüler auf und für die Erwerbsarbeit vorzubereiten. Zugleich unterliegen berufsbildende Schulen einem Bildungsauftrag, der u.a. impliziert, auch berufsübergreifende Kompetenzen zu fördern. Hier setzen die Überlegungen an. Nachhaltiger Konsum wird als ein Thema von Allgemeinbildung verstanden. Wenngleich unter dem Stichwort Konsum vor allem zumeist von individuellem Verhalten die Rede ist, so thematisiert der Beitrag vorrangig den Implikationszusammenhang zwischen individuellen Konsumhandlungen und (Schul-) Organisationsentwicklung. Durch bildungstheoretische Ableitungen wird ein konzeptioneller Ansatz aus dem Projekt BINK entwickelt und anhand eines Fallbeispiels illustriert, der deutlich macht, dass nachhaltiger Konsum ein Thema eines ganzheitlichen Schulentwicklungsprozesses auch für berufsbildende Schulen sein kann.

Inhalt

1 Berufliche Bildung und nachhaltiger Konsum	16
2 Ausgangspunkt: Ein Bildungsprogramm zur Förderung nachhaltigen Konsums	17
2.1 Verknüpfungen: Veränderung bildungsorganisationaler Konsumkultur	17
2.2 Anknüpfungen : Partizipative Interventionsentwicklung	18
2.3 Weiterentwicklung der Praxisprodukte	19
3 Impulse für die berufsbildende Schule	20
3.1 Praktische Umsetzung: Fallbeispiel einer berufsbildenden Schule	20
3.2 Empirische Hinweise: Konsumkultur als Lernkontext	21
4 Resümee und Ausblick	22
Literatur	23

1 Berufliche Bildung und nachhaltiger Konsum

Die Veränderung nicht-nachhaltiger Konsummuster ist ein zentraler Auftrag, den die auf der Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung im Jahr 1992 in Rio de Janeiro beschlossene Agenda 21 der internationalen Staatengemeinschaft für das 21. Jahrhundert mit auf den Weg gegeben hat (BMU, 1997). Wenngleich ein Konsens über eine Bestimmung nachhaltigen Konsumhandelns noch immer nicht vorliegt, so lassen einige Wesensmerkmale nachhaltigen Konsums herausstellen (vgl. im Folgenden Fischer *et al.*, 2011). Das übergreifende Leitbild nachhaltiger Entwicklung zielt darauf ab, allen Menschen ein gutes Leben zu ermöglichen. Dazu ist es erforderlich, dass Menschen über bestimmte Grundbefähigungen (engl.: *capabilities*) verfügen (z.B. adäquate Ernährung und Unterkunft). In ethischer Hinsicht sind diese allen heute und zukünftig lebenden Menschen zu gewährleisten und die dafür erforderlichen Rahmenbedingungen (z.B. ausreichende Ressourcen) zu erhalten (Di Giulio *et al.*, 2011). Nachhaltige Konsumhandlungen – umfassend verstanden als alle „Akte des Auswählens, Beschaffens, Nutzens bzw. Ge- und Verbrauchens sowie des Entsorgens bzw. Wiederverwertens und Ko-Produzierens“ (Fischer *et al.*, 2011: 77) – sollten folglich dazu beitragen, eben diese Rahmenbedingungen zu schaffen bzw. zu erhalten. Diese allgemeine Bestimmung braucht freilich weitere Konkretisierungen. Damit sind eine Menge offener Fragen und Probleme verbunden, weshalb es sich beim nachhaltigen Konsum mitnichten um ein fertiges und einfach vermittelbares Konzept handelt. Nachhaltiger Konsum ist daher immer auch ein Aufruf an Konsumierende, sich mit diesen Fragen auseinanderzusetzen und die Gesellschaft mitzugestalten, in der sie heute und morgen leben wollen.

Welche Relevanz hat die Idee nachhaltigen Konsums jedoch für die berufsbildende Schule? Berufliche Bildung ist gemäß der Rahmenvereinbarungen über die Berufsschule der Kultusministerkonferenz (1991) vor eine doppelte Zielsetzung gestellt: zum einen gehe es um das Erlangen von Berufsfähigkeit, welche Fachkompetenzen sowie humane und soziale Fähigkeiten verbinde. Zum anderen müsse jedoch auch eine Flexibilität ausgebildet werden, welche den Umgang mit wandelnden beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen ermögliche, und die Bereitschaft zum verantwortungsbewussten Handeln gefördert werden (Kultusministerkonferenz, 1991: 2, nach Mertineit, 2011). Hierin kommt zum Ausdruck, was der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki in seiner bildungstheoretischen Didaktik (später zur kritisch-konstruktiven Didaktik weiterentwickelt) als Ziel von Allgemeinbildung formuliert: die Befähigung aller Lernenden zu wachsender Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität (Klafki, 1996). Allgemeinbildung müsse sich als allseitige Bildung für alle im Medium des Allgemeinen, also bezogen auf zentrale Probleme unserer Zeit, vollziehen. Als thematische Dimension schlägt Klafki hierzu die Auseinandersetzung mit „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ vor. Darunter fallen unter anderem Fragen des Umweltschutzes, gesellschaftlicher Ungleichheit oder des Weltfriedens. Die berufsbildende Schule kommt neben ihrer (fachlichen) Qualifizierungsfunktion also auch einem (allgemeinen) Bildungsauftrag nach. Nachhaltiger Konsum als ein Kristallisationspunkt mehrerer epochaltypischer Schlüsselprobleme lässt sich damit auch für die berufsbildende Schule als ein unmittelbarer Qualifizierungs- und Bildungsauftrag verstehen.

Grundsätzlich zielt eine derart bildungstheoretisch fundierte Auseinandersetzung mit nachhaltigem Konsum darauf ab, Jugendlichen und jungen Erwachsenen den Erwerb von Kompetenzen zu ermöglichen, die sie in die Lage versetzen, ihre Konsumhandlungen so zu gestalten, dass sie beabsichtigte Wirkungen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung auch tatsächlich entfalten. Dies schließt Wissen, Werte, Fähigkeiten und Fertigkeiten gleichermaßen ein und spricht Jugendliche und junge Erwachsene nicht allein als Verbraucherinnen und Verbraucher, sondern als *consumer citizens* an (vgl. Fien, 2000, Thoresen, 2008). Bildung für nachhaltigen Konsum (BNK) vermittelt keine Werte und keine fertigen Lösungen, sondern wirkt daran mit, bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen Reflektionsprozesse über gesellschaftliche Wertvorstellungen anzuregen und diese in Bezug zu eigenen Handlungsmotive und Lebenszielen zu setzen (vgl. Fien, 1997, Scott & Oulton, 1998).

Auch berufsbildende Schulen sind wie alle Bildungseinrichtungen mit ihren formalen Lehr-Lern-Strukturen zum einen Anbieter von BNK. Zum anderen sind sie als öffentliche Einrichtungen aber auch dazu aufgefordert, sich selbst und ihre eigenen Abläufe und Strukturen an Nach-

haltigkeitskriterien auszurichten (vgl. Bänninger *et al.*, 2007, Mertineit, 2006). Versteht man Schulen nicht nur als räumlich-zeitliche Einheiten, die einen vergleichsweise direkten „Zugriff“ auf Jugendliche und junge Erwachsene ermöglichen, sondern als umfassende Settings, in denen Menschen leben, arbeiten und lernen (vgl. Fischer, 2012a), dann rückt damit die ganzheitliche Gestaltung von Schule in den Blick. Wenngleich aus internationalen Modellprojekten unter dem Stichwort der „whole-school approaches“ inzwischen erste Ansätze und Konzepte vorliegen, die eine ganzheitliche Gestaltung von Schule als Lebenswelt anstreben (vgl. u.a. Henderson & Tilbury, 2004, Mertineit & Hilgers, 2005, Shallcross, 2006, DfES, 2008), bleibt eine systematische Verknüpfung von Schulentwicklung und Ansätzen der BNE bzw. BNK noch weitgehend ein Desiderat (vgl. Grundmann, 2011, Mertineit, 2011).

2 Ausgangspunkt: Ein Bildungsprogramm zur Förderung nachhaltigen Konsums

Im Rahmen des dreijährigen Forschungs- und Entwicklungsvorhabens BINK¹ wurde ein Bildungsprogramm zur Förderung nachhaltigen Konsums entwickelt, das sich an allgemein- und berufsbildende Schulen sowie an Einrichtungen der Hochschulbildung richtet. Ziel war es forschend und entwickelnd Antworten auf die Frage zu finden, wo und wie nachhaltiges Konsumlernen in Bildungseinrichtungen ganzheitlich angeregt und gefördert werden kann. BINK wurde bewusst als Bildungsinnovation konzipiert. Damit war der Anspruch verbunden, einen theoretisch fundierten Ansatz zum nachhaltigen Konsumlernen in Bildungseinrichtungen (*Invention*) in eine konkretes Entwicklungsverfahren zu überführen (*Prozessinvention*) und dieses nach der Erprobung auch in die Breite zu tragen (*Transfer*). Im Folgenden wird skizziert, worin die Idee, der Ansatz und der Transfer des Bildungsprogramms bestanden, bevor abschließend praktische Ergebnisse und Hinweise aus der Begleitforschung dargestellt werden.

2.1 Verknüpfungen: Veränderung bildungsorganisationaler Konsumkultur

Wenn nicht nur das unterrichtliche Geschehen, sondern die gesamte Kultur der Einrichtung als „heimlicher Lehrplan“ (Gerstenmaier, 2008: 142) die Konsumsozialisation junger Menschen mit prägt, muss ein Bildungsprogramm nicht nur formale, sondern auch informelle Lernumgebungen in Bildungseinrichtungen in den Blick nehmen. Ausgehend von dieser Annahme bestand die Kernidee des Bildungsprogramms „BINK“ darin, Bildungseinrichtungen als je spezifische „Konsumkulturen“ mit eigenen Ordnungen zu betrachten, in der bestimmte Konsumpraktiken gefördert und andere sanktioniert werden. Um diese spezifische Konsumkultur einer Bildungseinrichtung analytisch zu beschreiben und empirisch zu erfassen, wurde aus Arbeiten zur Organisationskultur (Schein, 2004) und zur Schulkultur (Helsper *et al.*, 2001) ein Analyse-rahmen entwickelt und anschließend im Projekt mit Praxispartnern kommunikativ validiert. Der Analyserahmen zur bildungsorganisationalen Konsumkultur benennt sechs Bereiche, in denen sich die spezifische Konsumkultur einer Bildungseinrichtung und ihr „heimlicher Lehrplan“ ausprägen (siehe Tabelle 1 sowie ausführlich in Fischer, 2011a). Der Analyserahmen bildungsorganisationaler Konsumkultur diente im Folgenden als inhaltlicher Ausgangspunkt für die Veränderungsprozesse an den beteiligten Bildungseinrichtungen.

Tabelle 1: Bereiche bildungsorganisationaler Konsumkultur (Fischer, 2011a)

Bereich	Leitfrage
Lernfelder und Inhalte	In welchen Lernfeldern wird Konsum mit welchen Inhalten von welchen Akteuren bzw. Akteursgruppen behandelt?
Ressourcenmanagement	Wie geht die Einrichtung mit ihren materiellen, humanen und sozialen Ressourcen um?
Partizipation und Kommunikation	Wo kommuniziert wer mit wem an der Einrichtung über Konsumfragen, und wie lassen sich diese vom wem beeinflussen?
Bildungsziele	Welche Ziele werden an der Einrichtung in Bezug auf das Konsumlernen Jugendlicher und junger Erwachsener verfolgt?
Leistungsorientierung	Wie sehr wird „Konsum“ an der Einrichtung als Bildungsgegenstand wahrgenommen, mit dem sich Jugendliche und junge Erwachsene auseinander setzen müssen?
Konsumpädagogische Annahmen	Welche Annahmen über Werthaltungen und Konsumeinstellungen junger Menschen sowie über die generelle Wirksamkeit der Institution auf jugendliche Konsumorientierungen sind in der Einrichtung dominant?

2.2 Anknüpfungen : Partizipative Interventionsentwicklung

Veränderungsmaßnahmen in Bildungseinrichtungen müssen auf die jeweilige Organisation und deren Besonderheiten und Kontexte angepasst sein, um Wirkung entfalten zu können. Um Veränderungsprozesse hin zu einer nachhaltigen Konsumkultur möglichst passgenau zu entwickeln, wurde ein partizipatives Vorgehen in Anlehnung an den Ansatz der partizipativen Interventionsplanung (vgl. Matthies, 2000) gewählt. Dazu bildeten sich in einem ersten Schritt an den beteiligten Bildungseinrichtungen Steuergruppen, in denen alle relevanten Akteursgruppen der Einrichtung beteiligt waren (z.B. Schülerinnen und Schüler, Studierende, Lehrpersonal und Verwaltung, s. Ziffer 2 in Abb. 1). Diese Steuergruppen organisierten fortan als „Keimzelle“ in einem systematischen Vorgehen den Veränderungsprozess an ihrer Einrichtung.

Der sich anschließende Schulentwicklungsprozess war im Wesentlichen von den vier Phasen *Analyse, Planung, Umsetzung* und *Überprüfung* gekennzeichnet (vgl. hierzu auch Fischer, 2011b). In einem ersten Schritt nahmen die Steuergruppen eine Bestandsaufnahme der Konsumkultur an ihrer Einrichtung vor (Ziffer 3 in Abb. 1). Dabei wurden in Anlehnung an den Ansatz des „appreciative inquiry“ (Bessoth, 2006) bestehende Strukturen und Initiativen sowie weitere Stärken im Bereich „Konsum“ herausgearbeitet, bevor in einem zweiten Schritt gewünschte Zustände entwickelt wurden. Die anschließende Zielentwicklung präziserte diese Zustände in Zielhierarchien, nahm eine Schwerpunktsetzung vor und arbeitete für die priorisierten Ziele konkreten Maßnahmen zur Zielerreichung aus (Ziffer 4). Auf diese Weise wurde an jeder Bildungseinrichtung ein auf die lokalen Bedürfnisse der Akteure zugeschnittenes Interventionspaket erarbeitet, das an verschiedenen Aspekten von Konsumkultur ansetzte und prioritär die Lebensbereiche Ernährung, Mobilität und Energie fokussierte. Die Interventionen wurden anschließend durch kleinere Interventionsteams implementiert (Ziffer 5). Jede der Maßnahmen wurde schließlich durch das Evaluationsteam im Projekt und z.T. auch eigenständig von den Steuergruppen bzw. Interventionsteams in der Bildungseinrichtung evaluiert und im Rahmen von Vernetzungstreffen reflektiert, so dass auf Grundlage der feststellbaren Erfolge und Probleme wieder neue Interventionen oder Modifikationen an bereits laufenden Maßnahmen erarbeitet werden konnten (Ziffer 6).

2.3 Weiterentwicklung der Praxisprodukte

Damit auch andere Bildungsakteure und –institutionen von den im Projekt gemachten Erkenntnissen und Ergebnissen profitieren können, bedarf es eines abgestimmten Transferprozesses und entsprechender Transferangebote. Im Projekt BINK wurde der Transfer der Ergebnisse von Beginn an mitgedacht, so dass in der Projektlaufzeit verschiedene praxisrelevante Produkte entwickelt wurden, die die im Projekt gemachten Erfahrungen systematisch in die Breite tragen sollen.

Ein zentrales Produkt ist ein *Leitfaden zur Förderung nachhaltigen Konsums* (Michelsen & Nemnich, 2011). Er zeichnet den BINK-Ansatz in insgesamt sieben idealtypischen Ablaufphasen eines Projektes nach (vgl. Abb. 1) und bietet konkrete Anleitung und Hilfestellung, wie das Thema nachhaltiger Konsum in Schulen verankert werden kann und sich eigene Handlungsmöglichkeiten und Zwänge realistisch einschätzen und nutzen lassen. Den bereits zuvor in Kap. 2.2 skizzierten Schritten der *Veränderungsphase* (partizipative Entwicklung von Interventionsmaßnahmen) geht als weiterer Schritt der *Vorbereitungsphase* eine thematische Auseinandersetzung mit dem Konzept nachhaltigen Konsums voraus (Ziffer 1 in Abb. 1). Der Vorbereitungs- und Veränderungsphase schließt sich schlussendlich eine *Verbreitungsphase* an, in der die Projekterfolge intern in die Schulgemeinschaft und extern in die lokale Öffentlichkeit kommuniziert werden (Ziffer 7 in Abb. 1).

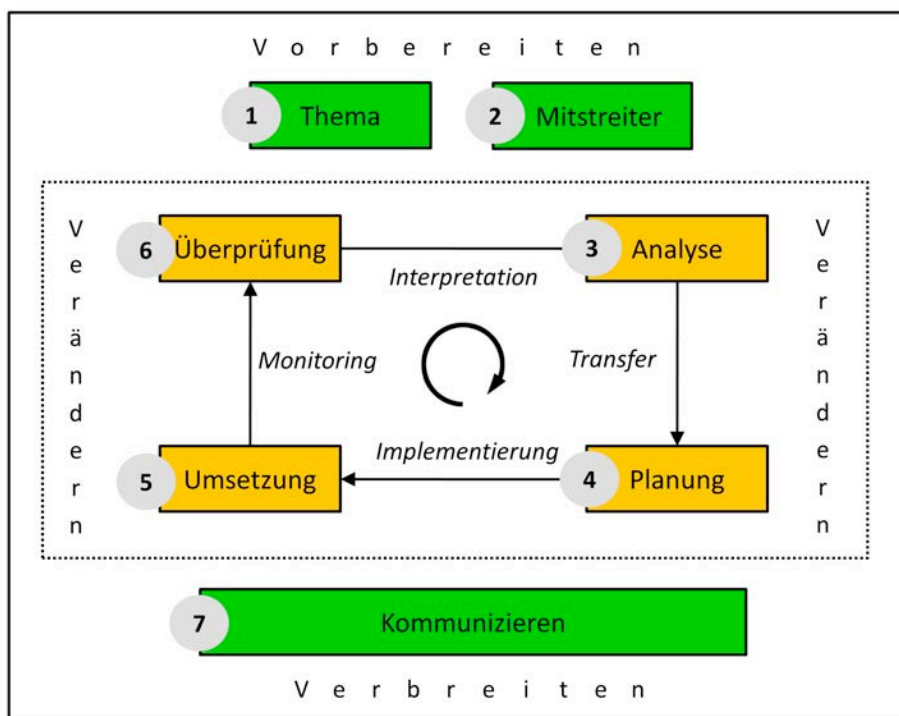


Abb. 1: Idealtypische Ablaufphasen der Konsumkultur-Entwicklung

Ergänzt wird der Leitfaden durch drei weitere Hefte (Nachhaltiger Konsum, Jugend und Konsum sowie eine Sammlung guter Praxisbeispiele), die vertiefende Informationen zu einzelnen in den Modulen skizzierten Inhalten darstellen. Teil des Leitfadens und ein weiteres Transferprodukt ist der 18-minütige *BINK-Film*, der den Schulentwicklungsprozess an den beteiligten Bildungseinrichtungen zeigt und identifizierte Gelingensbedingungen in Form authentischer Prozessenerfahrungen aufzeigt. Als ein weiteres Transferprodukt stellt ein *Praxisbuch* anhand konkret realisierter BINK-Interventionen exemplarisch dar, wie sich nachhaltiger Konsum in der Praxis ausgestalten lässt (Nemnich & Fischer, 2011). Die dargestellten Maßnahmen werden hier durch die Praxispartner selbst beschrieben. Schließlich wurde im Projekt ein *Fortbildungsprogramm für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren* entwickelt, das darauf abzielte, *change agents* aus bis dato unbeteiligten Bildungseinrichtungen in die Lage zu versetzen, entsprechende organisationale Veränderungsprozesse in Richtung einer nachhaltigen Konsumkultur in ihrer Einrichtung einleiten zu können.

3 Impulse für die berufsbildende Schule

Im Folgenden wird die praktische Umsetzung des zuvor dargestellten BINK-Ansatzes am Fallbeispiel einer berufsbildenden Schule illustriert. Abschließend werden aus begleitenden empirischen Forschungen in Form eines kurzen Schlaglichtes Hinweise berichtet, die auf Zusammenhänge zwischen organisationalen Merkmalen der Konsumkultur und individuellen Konsumorientierungen bei Schülerinnen und Schülern hindeuten.

3.1 Praktische Umsetzung: Fallbeispiel einer berufsbildenden Schule

Das folgende Fallbeispiel basiert auf einer empirischen Seminararbeit, die im Rahmen des Masterstudiums für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen angefertigt wurde¹. Methodisch wurde eine Dokumentenanalyse mit Expertengesprächen verbunden. Der Aufbau der folgenden Falldarstellung orientiert sich an den drei zuvor in Abb. 1 skizzierten Projektphasen *Vorbereitung*, *Veränderung* und *Verbreitung*.

Vorbereitungsphase: Die Ausgangslage

Zu Beginn der Durchführung des BINK-Projektes an der untersuchten BBS galt es im Kollegium ein für die Projektrealisierung verantwortliches Team zusammenzustellen. Hierbei wurde eine Gruppe von engagierten und an der Thematik der nachhaltigen Entwicklung persönlich interessierten Lehrkräften zusammengestellt. Zu den Aufgaben dieser Steuergruppe gehörten zum einen die Planung, Durchführung und Evaluation kleinerer, schulspezifischer Teilprojekttinitiativen und zum anderen die Kooperation mit weiteren Projektteilnehmerinnen und Projektteilnehmern sowie Öffentlichkeitsarbeit. Die Mitgliedschaft in der Gruppe stand auch weiteren interessierten Schulseitigen offen. Eine inhaltliche Einbettung des Projektes erfolgte über die Durchführung einer schulinternen Lehrerfortbildung zum Themenfeld „nachhaltiger Konsum“.

Veränderungsphase: Projektdurchführung und Interventionen

Auf Grundlage einer Analyse der Konsumkultur an der eigenen Bildungseinrichtung konnten an der untersuchten BBS Themenschwerpunkte, Ziele und konkrete Inhalte für die Projektdauer von drei Jahren erarbeitet werden. Im konkreten Sinne beinhaltete dies u.a. die Planung und Realisierung eines Schulkiosk- sowie eines Filmprojekts, welche sich an einer nachhaltig ausgerichteten Konsumkultur orientierten.

Die aktive Durchführung des BINK-Projektes erfolgte in verschiedenen Schritten. Zunächst wurde das Projekt mit Unterrichtsinhalten verknüpft, sodass die BINK-Bausteine in den Unterricht integriert werden konnten. Nach der damaligen Planung wurde dann eine Anfangserhebung durchgeführt, um den Stand der Schülerinnen und Schüler und der Lehrkräfte hinsichtlich ihres Wissens über Nachhaltigkeit zu erfragen. Anschließend kam es zur Durchführung der einzelnen Interventionen. Aufgabe der Steuergruppe war es dabei, aus den unterschiedlich erfolgreichen Verläufen der einzelnen Maßnahmen Schlüsse zu ziehen, Anpassungen an den Maßnahmen vorzunehmen und somit einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess über den Zeitraum des gesamten Projektverlaufs hinweg aufrecht zu erhalten. Dies soll im Folgenden an zwei konkreten Maßnahmen verdeutlicht werden.

Eines der schulinternen Projekte war die Veränderung des Schulkiosk-Sortiments. Da der Schulkiosk fast ausschließlich konventionelle zuckerhaltige Produkte verkaufte, organisierte der zwölfte Jahrgang des Berufsgymnasiums die Einführung von gesunden und regionalen Produkten als Alternativen im Schulkiosk. Um die neuen Produkte konkurrenzfähig zu machen, mussten sie durch die Erlöse des Kiosks subventioniert werden. Obwohl die Schülerin-

¹ Die Arbeit wurde im Modul „Nachhaltig ausgerichtete Berufsbildungsforschung“ gemeinschaftlich angefertigt von Tanja Gläßner, Laura Kletz und Nadine Raschpichler. Betreuender Dozent war Dr. Klaus-Dieter Mertineit.

nen und Schüler zunächst anhand einer Befragung eine Bedarfsanalyse in der Schule durchführten, stellte sich kein Erfolg im Verkauf der ökologisch nachhaltigen Lebensmittel ein. Nach fünf Wochen Planung und dreieinhalb Monaten der Durchführung wurde beschlossen das Projekt mangels Nachfrage einzustellen. In der kritischen Reflektion des Projektes kamen die beteiligten BINK-Akteure an der BBS zu dem Schluss, dass die schlechte Akzeptanz und das somit kaum zu beobachtende veränderte Konsumverhalten der Schülerinnen und Schüler damit zusammenhängen, dass die höheren Preise von nachhaltigen Produkten für die Schülerinnen und Schüler nicht ausreichend nachvollziehbar waren. Durch unterrichtliche Maßnahmen sollte daraufhin der Mehrwert von ökologischen Produkten verstärkt diskutiert werden. Ebenfalls erschien es den Beteiligten im Nachhinein als nicht ausreichend, das konventionelle Sortiment des Kiosk durch einige gesunde Produkte lediglich zu ergänzen, da so an alten, bekannten Konsummustern festgehalten wurde. Nach dem Austausch mit anderen am BINK-Projekt beteiligten Schulen beschloss die Steuergruppe der untersuchten BBS, die Herstellung und den Verkauf von nachhaltigen Produkten in einem Schülerbistro anzusiedeln und durch eine Schülerfirma zu organisieren.

Eine weitere Interventionsmaßnahme an der untersuchten BBS war die Entwicklung von Kurzfilmen im Rahmen einer sogenannten Medienintervention. Mit Unterstützung von externen medienpädagogischen Fachkräften erarbeiteten Schülerinnen und Schüler der BBS im Rahmen einer AG Filme zu verschiedenen Aspekten nachhaltigen Konsums. Im Rahmen der Intervention arbeiteten sich die Schülerinnen und Schüler des elften und zwölften Jahrgangs zunächst intensiv in die Technik ein, fertigten ein Drehbuch an und setzten dies schließlich filmisch mit Schnitt und Ton um. Dies war insbesondere vor dem Hintergrund der Anforderungen des Zentralabiturs eine zusätzliche, sehr zeitintensive Maßnahme, welche deshalb nur mit freiwillig engagierten Schülerinnen und Schülern über einen Zeitraum von einem Jahr verwirklicht wurde. Unter der professionellen Anleitung entstanden drei internetfähige Kurzfilme. Adressaten dieser Filme waren gleichaltrige Mitschülerinnen und Mitschüler. Die Filme hatten das Ziel zu nachhaltigem Konsum und zum Nachdenken über das eigene Konsumverhalten anzuregen.

Verbreitungsphase: Interventionsergebnisse kommunizieren

Die Kommunikation von Interventionsergebnissen geschah auf verschiedene Weise. Als dauerhaftes Informationsangebot wurde eine Infotafel in der Pausenhalle installiert. Die Ergebnisse der Medienintervention wurden zum einen auf der schulübergreifenden Abschlusstagung sowie auf der Homepage des Projektes, zum anderen aber auch in den Räumlichkeiten der untersuchten BBS selbst präsentiert. Die positive Resonanz auf die Filme hat dazu beigetragen, dass das Projekt der Medienintervention auch über BINK hinaus weiterhin aktiv an der Schule verfolgt wird. Die Zusammenarbeit mit der lokalen Presse sorgte darüber hinaus insgesamt für ein großes Publikum, welches vermehrt die Skepsis gegenüber nachhaltigen Themen verlor und begann sich mit dem Thema Konsum kritisch auseinanderzusetzen.

Auch nach Abschluss des BINK-Projektes arbeiten einzelne Lehrkräfte weiter zu Inhalten nachhaltigen Konsums. Einige Lehrkräfte integrieren das im Rahmen von BINK Erarbeitete fest in ihr Lehr- und Lernprogramm. Derzeit besteht eine Kooperation mit Stiftung Warentest, bei der Schülerinnen und Schüler Tests getestet haben. Im Fach Betriebs- und Volkswirtschaft der elften Klasse wurde diesbezüglich ein Vergleich von Waschmaschinen zum Thema Wirtschaften durchgeführt. Die Ergebnisse wurden ausgearbeitet und auf einem Info-Abend für das Berufliche Gymnasium für zukünftige Schülerinnen und Schüler vorgestellt.

3.2 Empirische Hinweise: Konsumkultur als Lernkontext

Der im BINK-Projekt verfolgte Ansatz zur Veränderung schulischer Konsumkultur war auch Gegenstand mehrerer begleitender empirischer Untersuchungen. Eine zentrale Fragestellung richtete sich dabei auf die Ausgangsthese des Projektes, die die Konsumkultur einer Bildungseinrichtung als Lernumwelt für jungliches Konsumlernen konzipierte (siehe 2.1).

Im Rahmen einer Fragebogen-Studie, an der sich 780 Schülerinnen und Schüler aus den vier allgemein- und berufsbildenden BINK-Schulen beteiligten, wurden organisationale Merkmale der Konsumkultur sowie ausgewählte individuelle Merkmale operationalisiert und erhoben (vgl. im Folgenden die ausführliche Darstellung in Barth *et al.*, 2011). Anhand sogenannter „sparsamer“ linearer Regressionsmodelle (vgl. Aiken *et al.*, 2003) wurde untersucht, wie stark (im Sinne aufgeklärter Varianz) der Einfluss verschiedener Merkmale der Konsumkultur darauf ist, was die Jugendlichen und jungen Erwachsenen über nachhaltigen Konsum lernen, welche Einflussmöglichkeiten sie als Konsumierende sehen und welche persönliche Relevanz nachhaltiger Konsum für sie hat. Die Ergebnisse zeigen, dass zwei organisationale Merkmale eine herausragende Rolle spielen und teilweise sehr hohe Erklärungsanteile aufweisen: der Stellenwert nachhaltigkeitsbezogener Konsumbildungsziele und die Wahrnehmung von Veränderung in Richtung nachhaltiger Entwicklung an der Schule. Die Befunde der Studie stützen den im Bildungsprogramm BINK entwickelten Ansatz, nachhaltigen Konsum über die ganzheitliche Gestaltung der Konsumkultur zu einem Anliegen an der Bildungseinrichtung zu machen und entsprechende Veränderungen innerhalb und außerhalb des Unterrichts anzugehen.

4 Resümee und Ausblick

Angesichts der Bedeutung, die der Umgang mit Gütern in unserer Konsumgesellschaft zukommt, und der damit verbundenen Nachhaltigkeitsprobleme ist es von entscheidender Bedeutung, Schülerinnen und Schülern eine bildende Auseinandersetzung mit diesem „epochaltypischen Schlüsselproblem“ des 21. Jahrhunderts zu ermöglichen – auch für Schülerinnen und Schüler an berufsbildenden Schulen. Die im Bildungsprogramm BINK erprobten Ansätze und entwickelten Transferprodukte fördern Handlungsmöglichkeiten, um nachhaltigen Konsum zum Gegenstand themenzentrierter Schulentwicklungsprozesse zu machen und Bildungseinrichtungen als Konsumkulturen ganzheitlich zu gestalten.

Eine Herausforderung für die Weiterentwicklung von Lehr-Lern-Arrangements einer Bildung für nachhaltigen Konsum besteht darin, neue Wege jenseits der oftmals noch sehr problem- und defizitorientierten Thematisierung dieser Fragen zu finden. Dazu liegen eine Reihe viel versprechender Anregungen vor, die unter Schlagwörtern wie „neue Wohlstandsmodelle“, „responsible living“ oder „Salutogenese“ diskutiert werden und darauf abzielen, nachhaltigen Konsum wieder stärker an die Idee des guten Lebens zurückzubinden (Fischer 2012b). Bezüge zu diesen Themen finden sich auch in den Lernfeldern und Lerngebieten an Berufsbildenden Schulen. Hierin liegt nicht nur ein nachhaltiger, sondern ein allgemeinbildender Beitrag der Ernährungs- und Verbraucherbildung.

Anmerkungen

¹ Das transdisziplinäre Forschungs- und Entwicklungsprojekt BINK wurde im Rahmen des Themenschwerpunkts „Nachhaltiger Konsum – Neue Wege vom Wissen zum Handeln“ im Rahmen der sozial-ökologischen Forschung (SÖF) vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und im Zeitraum von 2008 bis 2011 durchgeführt (www.konsumkultur.de).

Literatur

- Aiken, L. S., West, S. G., & Reno, R. R. (2003). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, Calif: SAGE.
- Bänninger, C., Di Giulio, A., & David, C. K. (2007). Schule und nachhaltige Entwicklung. *Gaia Ecological Perspectives for Science and Society*, 16(4), 267–271.
- Barth, M., Fischer, D., Michelsen, G., & Rode, H. (2011). Bildungsorganisationale Konsumkultur als Kontext jugendlichen Konsumlernens. In R. Defila, A. Di Giulio, & R. Kaufmann-Hayoz (Hrsg.), *Wesen und Wege nachhaltigen Konsums. Ergebnisse aus dem Themenschwerpunkt "Vom Wissen zum Handeln - Neue Wege zum nachhaltigen Konsum"* (S. 247–263). München: Oekom.
- Bessoth, R. (2006). Positives "Change Management" ist erfolgreicher. *Pädagogische Führung*, 17(1), 11–16.
- BMU - Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (1997). *Agenda 21*. Berlin: Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit.
- DfES - Department for Education and Skills (2008). *s3: sustainable school self-evaluation: for primary, middle and secondary schools*. London
- Di Giulio, A., Brohmann, B., Clausen, J., Defila, R., Fuchs, D. A., Kaufmann-Hayoz, R., & Koch, A. (2011). Bedürfnisse und Konsum – ein Begriffssystem und dessen Bedeutung im Kontext von Nachhaltigkeit. In R. Defila, A. Di Giulio, & R. Kaufmann-Hayoz (Hrsg.), *Wesen und Wege nachhaltigen Konsums. Ergebnisse aus dem Themenschwerpunkt "Vom Wissen zum Handeln - Neue Wege zum nachhaltigen Konsum"* (S. 47–72). München: Oekom.
- Fien, J. (1997). Learning to care: a focus for values in health and environmental education. *Health Education Research*, 12(4), 437–447.
- Fien, J. (2000). Education for sustainable consumption: Towards a framework for curriculum and pedagogy. In B. B. Jensen (Hrsg.), *Critical environmental and health education. Research issues and challenges* (S. 45–66). Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education.
- Fischer, D. (2011a). Educational Organisations as 'Cultures of Consumption': Cultural Contexts of Consumer Learning in Schools. *European Educational Research Journal*, 10(4), 595–610.
- Fischer, D. (2011b). Monitoring Educational Organizations' »Culture of Sustainable Consumption«: Towards a Participatory Initiation and Evaluation of Cultural Change in Schools and Universities. *Journal of Social Science*, 7(1), 66–78.
- Fischer, D. (2012a, in Druck). Promoting Sustainable Consumption in Educational Settings. In U. Schrader, V. Fricke, V. W. Thoresen, & D. Doyle (Hrsg.), *Enabling Responsible Living*. Berlin: Springer.
- Fischer, D. (2012b). Moving beyond unlearning unsustainable consumption. In V. Fricke, U. Schrader, & V. W. Thoresen (Hrsg.), *PERL International Conference* (S. 239–252). Berlin.
- Fischer, D., Michelsen, G., Blättel-Mink, B., & Di Giulio, A. (2011). Nachhaltiger Konsum: Wie lässt sich Nachhaltigkeit im Konsum beurteilen? In R. Defila, A. Di Giulio, & R. Kaufmann-Hayoz (Hrsg.), *Wesen und Wege nachhaltigen Konsums. Ergebnisse aus dem Themenschwerpunkt "Vom Wissen zum Handeln - Neue Wege zum nachhaltigen Konsum"* (S. 73–88). München: Oekom.
- Gerstenmaier, J. (2008). Der heimliche Lehrplan in Organisationen. In P. Genkova & A. E. Abele (Hrsg.), *Lernen und Entwicklung im globalen Kontext. "heimliche Lehrpläne" und Basiskompetenzen* (S. 142–155). Lengerich: Pabst.
- Grundmann, D. (2011). Nachhaltigkeit und Schulentwicklung. In H. Gritschke, C. Metzner, & B. Overwien (Hrsg.), *Erkennen - Bewerten - (Fair-)Handeln. Kompetenzerwerb im globalen Wandel* (S. 200–226). Kassel: Kassel University Press.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T., & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos: Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß*.

- Rekonstruktionen zur Schulkultur I. *Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bde. 13*. Opladen: Leske + Budrich.
- Henderson, K., & Tilbury, D. (2004). *Whole-School Approaches to Sustainability: An International Review of Sustainable School Programs*. Canberra: ARIES.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz Verlag
- Matthies, E. (2000). Partizipative Interventionsplanung - Überlegungen zu einer Weiterentwicklung der Psychologie im Umweltschutz. *Umweltpsychologie*, 4(2), 84–99.
- Mertineit, K.-D. & Hilgers, M. (2005). Nachhaltigkeits-Indikatoren in Beruflichen Bildungsstätten: Machbarkeitsstudie im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung (Umweltschutz in der beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung No. 76). Bonn.
- Mertineit, K.-D. (2006). Nachhaltigkeit und Berufsbildungsstätten. In E. Tiemeyer & K. Wilbers (Hrsg.), *Berufliche Bildung für nachhaltiges Wirtschaften. Konzepte – Curricula – Methoden – Beispiele* (S. 464-475). Bielefeld: Bertelsmann.
- Mertineit, K.-D. (2011). Ansätze und Perspektiven für eine nachhaltige Schulentwicklung. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 08, hrsg. v. Fischer, A., Mertineit, K.-D. & Steenblock, W., 1-10, Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ws08/mertineit_ws08-ht2011.pdf.
- Michelsen, G., & Nemnich, C. (Hrsg.) (2011). *Handreichung Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum: Nachhaltigen Konsum fördern und Schulen verändern*. Bad Homburg: VAS Verl. für Akad. Schriften.
- Nemnich, C., & Fischer, D. (Hrsg.) (2011). *Bildung für nachhaltigen Konsum: ein Praxisbuch*. Bad Homburg: VAS Verl. für Akad. Schriften.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3. ed.). San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Scott, W. R., & Oulton, C. (1998). Environmental Values Education: an exploration of its role in the school curriculum. *Journal of Moral Education*, 27(2), 209–224.
- Shallcross, T. (2006). Whole school approaches, forging links and closing gaps between knowledge, values and actions. In A. E. J. Wals, T. Shallcross, J. Robinson, & P. Pace (Hrsg.), *Creating sustainable environments in our schools* (S. 29–46). Stoke-on-Trent: Trentham.
- Shallcross, T., Robinson, J., & Wals, A. E. J. (2006). Constructing case studies using evaluative research. In A. E. J. Wals, T. Shallcross, J. Robinson, & P. Pace (Hrsg.), *Creating sustainable environments in our schools* (S. 85–104). Stoke-on-Trent: Trentham.
- Stolberg, A. (2011). *Evaluation eines Fortbildungsprogramms im Projekt „Beitrag von Bildungsinstitutionen zur Förderung nachhaltigen Konsums bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen- (BINK)“: Bericht VII: Abschluss (unveröffentlichter Projektbericht)*, Marburg.
- Thoresen, V. W. (2008). *HERE and NOW: Education for sustainable consumption - Recommendations and Guidelines*. Hedmark.
- William, G. (2011). *Nachhaltige Produkte am Schulkiosk. Berufsbildende Schulen Friedenstraße Wilhelmshaven*. In: Nemnich, C./ Fischer, D. (Hrsg.) (2011). *Bildung für nachhaltigen Konsum. Ein Praxisbuch*. Bad Homburg. S. 40-46 .

ⁱ Der Beitrag ist eine auf die berufsbildende Schule adaptierte Fassung des ursprünglich erschienen Beitrags: Fischer, D. & Nemnich, C. (2012). Bildung für nachhaltigen Konsum: Konzeptioneller Ansatz und praktische Beispiele aus dem Projekt BINK. *Bildung in Haushalt und Forschung*, 1(1), 44–55.